

## tanulmány

**Csapó Benő – Molnár Gyöngyvér –**

**R. Tóth Krisztina**

A papíralapú tesztek a számítógépes adaptív tesztesztelésig

3

**B. Németh Mária**

Irányzatok a természettudományos nevelésben

17

**Nagy József**

A közoktatás megújításának koncepcionális kérdései

31

**Nóbik Attila**

Neveléstörténet tankönyvek az ötvenes években

39

**Bence Erika**

Műfajváltozatok és -diskurzusok: a 19. századi magyar történelmi regény

51

**Pikó Bettina**

Serdülők értékorientációja és egészségmagatartása

62

**Borgulya Istvánné Vető Ágnes**

Értéktrendi különbségek és kultúrák közti interakciók az oktatási órákon

69

**Radnóti Katalin**

A fizikatanítás hatékonysága

79

**Huszár Zsuzsanna**

Az idő mint fogalmazási tartalom

88

**Hercz Mária**

Professzionális tanárképzés az Európai Unióban I.

96

## szemle

**Arató Ferenc**

Egy konferencia margójára – avagy létezik-e romológia?

124

**Novák Géza Máté**

A méltányosság elvű és multikulturális nevelés esélyei a drámatanításban

133

**Homor Tivadar**

Az embertan- és etikatanítás helyzete a tantervi szabályozás tükrében

137

**Herzog Csilla**

„Testnevelés, mint a vidámság órája!”

147

**Kinyó László – Kelemen Rita**

Az EARLI budapesti konferenciájának plenáris előadásai

151

**Mihály Ottó**

„Szép új világ” – azaz mire is való az iskola?

160

## kritika

**Némethné Hock Ildikó**

Working Papers in Language Pedagogy (WoPaLP)

166

The Language Pedagogy Ph.D Programme, Eötvös Lóránd University

**Szabó Veronika**

Bolyongások az örök alakulás irodalmában

168

Horváth Géza (2007): A tudat zsákutcája.

Tanulmányok az újabb kori német irodalomról

iskolai  
2008/3-4

A szülők többsége szeretné, hogy gyermeke mozgásfejllettsége már az óvodai évek alatt olyan szintre jusson, hogy képes legyen elsajátítani a biztonságos úszótempókat. A 6–7 éves korosztály fejlesztésének és nevelésének egyik fontos célja az iskolai életre való felkészítés. Az iskolaérettség ugyanakkor komplex jelleggel bír: a kognitív érettség mellett fontos szerep jut a mozgásfejllettségnek, a központi idegrendszeri folyamatok érettségének is. Ennek egyik mutatója az egyensúlyozó rendszer fejlettsége, tudtuk meg Rácz Katalin és Bretz Károly előadásából. A két kutató noninvazív vizsgálatában 26 nagycsoportos óvoda vett részt, akiknek átlagéletkora 5 év 8 hónap volt. Rácz Katalin és Bretz Károly célja az volt, hogy iskolaéretlen és iskolaérett gyerekek egyensúlyozóképességét hasonlítsák össze. A vizsgálathoz egy speciális műszert, a Stabilométert használták, mely számítógéphez csatlakoztatva rögzítette a testtömeg-középpont centiméterben kifejezhető változásait. A statisztikai elemzések eredményeképpen megállapítást nyert, hogy az iskolaéretlen gyerekek egyensúlyozóképessége elmarad iskolaérett társaiktól, valamint több más terület éretlensége is együtt jár az egyensúlyozó rendszer éretlenségével. Az óvodai és később az iskolai testnevelés órák célja is az, hogy a gyerekek mozgásfejllettségét és személyiségfejllettségét segítse.

A testnevelést Szatmári Zoltán kiemelten személyiségalkotó tantárgynak tekinti. A játékos tevékenységek felszabadult légkörében ugyanis a gyermekek őszintén viszonyulnak környezetükhöz, nem tudják leplezni jellembeli tulajdonságaikat, így annak értékei és hiányosságai szabadon nyilvánulnak meg. A testmozgást különleges örömezés kíséri, mely a társakkal való játékos együttléből, az akadályok leküzdéséből, a viszonylag biztonságos háttérben jelen lévő enyhe feszültség kellemes izgalmából fakad. A pedagógusnak a játékon keresztül nyílik alkalm arra, hogy tudatosan és tervszerűen gyakoroljon befolyást a gyermek személyiségének egészére. A testnevelés órák örömteli élménye nemcsak fejleszti, hanem az előadó szerint összetettebbé és gazdagabbá is teszi az „Ént”. Ezért is fontos hogy a testnevelés valóban a vidámság órája legyen.

**Herzog Csilla**

SZTE, BTK, Neveléstudományi Doktori Iskola

## Az EARLI budapesti konferenciájának plenáris előadásai

*A neveléstudomány legnevesebb európai konferenciájának adott otthont 2007 nyarán az ELTE TTK budapesti Lágymányosi Campusa. Az EARLI (European Association for Research on Learning and Instruction) kétevente megrendezésre kerülő konferenciájára Európából, Ázsiából, Ausztráliából és Amerikából érkeztek hazánkba a tanítás-tanulás kérdéseivel foglalkozó kutatók, hogy a neveléstudomány egyik legjelesebb fórumán publikálják kutatási eredményeiket, hallgassák meg a világ más területein zajló vizsgálatok beszámolóit, és egyesítsék mindazt a tudást, amely lehetővé teszi a neveléstudomány professzionalizálódását.*

A konferencia elnöke Csapó Benő, a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetének professzora volt. A szervezőbizottság munkáját Csikos Csaba, a Szegedi Tudományegyetem docense koordinálta, az intézményi háttérrel pedig a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolája, valamint a Magyar Tudományos Akadémia biztosította.

### Az EARLI szervezete és tevékenysége

Az EARLI-t a tanítás-tanulás kutatásának legjelentősebb európai szervezeteként tartják számon (European Association for Research on Learning and Instruction, é. n.). Az 1985-ben alakult intézménynek Európa 40 országából közel 2000 tagja van. A különböző neveléstudományi témák iránt érdeklődő szakemberek számára a rendszeres eszmecsere lehetőségét a szervezet úgynevezett speciális érdeklődésű csoportok (SIG) működtetésével biztosítja. A 21 speciális érdeklődésű csoportból példaként csak néhányat említünk: Értékelés és mérés, Motiváció és érzelmek, Metakogníció, Tanítás és tanárképzés, Felsőoktatás, Számítógéppel segített oktatás, Erkölcsi és demokratikus nevelés. (1)

A tanítás-tanulás kutatásával foglalkozó európai szervezet fő feladatának azt tekinti, hogy folyóiratok hasábjain, szakmai összejöveteleken és nemzetközi konferenciákon alkalmat teremtsen a szakmai párbeszédhez és vitához. Folyóirata, a kéthavonta megjelenő *Learning and Instruction* (Tanulás és Tanítás), az egyik legnevesebb neveléstudományi szaklap Európában. Tartalmában megtalálhatók a tudományterület legjelentősebb kutatási eredményei, a tanulmányok magas színvonalát pedig a szigorú bírálati eljárás garantálja. A folyóiratról részletes áttekintést nyújt Molnár Edit Katalin (1997) írása. A szervezet másik szaklapja az évente két alkalommal megjelenő *Educational Research Review*.

### EARLI-konferenciák

A szervezet legfontosabb eseménye a kétévente megrendezésre kerülő tudományos konferencia. Az első 1985-ben, Eric De Corte elnöklétével zajlott Leuvenben. Később Tübingenben, Madridban, majd a finnországi Turku városában, majd a franciaországi Aix-en-Provence-t követően a holland Nijmegenben rendeztek konferenciát. Ezt követte Athén, Göteborg, Fribourg, Padova, a ciprusi Nicosia után pedig 2007-ben – a kelet-közép-európai országok közül elsőként – hazánk lehetett a tanácskozás házigazdája.

A szervezet további fórumai – melyek a személyes találkozásra és eszmecsere adnak lehetőséget – a speciális érdeklődésű csoportok (SIG) mentén szerveződnek. A SIG-ek általában kétévente, az EARLI-konferenciák közötti években rendezik meg összejöveteleiket.

A neveléstudomány fiatal európai kutatóit a Junior Researchers of EARLI szervezet (Junior Researchers – JURE, é. n.) fogja össze. Évenkénti konferenciájuk kiváló lehetőséget nyújt arra, hogy a fiatal kutatók szakmai élményeket és tapasztalatokat gyűjtsenek, kutatói együttműködéseket, szakmai kapcsolatokat alakítsanak ki.

#### A 12. EARLI-konferencia: Budapest, 2007. augusztus 28. – szeptember 1.

A 2007. augusztus 28. és szeptember 1. között lezajlott 12. EARLI-konferencia – eredeti nevén: 12th Biennial Conference for Research on Learning and Instruction (2006) – jelentőségét a hazai közéletben és a sajtóban megjelent visszajelzések támasztják alá. A konferenciát ünnepélyes keretek közt Hiller István oktatási miniszter nyitotta meg. A megnyitó beszédet követő nyilatkozatáról és a konferenciáról a Magyar Távirati Iroda tudósította a hírszolgáltatókat, információs fórumokat (*Oktatási és Kulturális Minisztérium*, 2007; *Budapest Online*, 2007; *Magyar Hírlap*, 2007; *Kultúrpoint*, 2007; *Varga*, 2007; *Nyíregyháza Online*, 2007; *Breuer Press International*, 2007; *Polgár Info*, é. n.). Hiller (2007) szerint az a tény, hogy Magyarország rendezhette az EARLI-konferenciát, nemcsak hazánk pedagógiai kutatóit dicséri, illetve a nemzetközi tudományos vérkeringésbe való bekapcsolódást jelzi, hanem a magyar pedagógustársadalom számára is komoly elismerést jelent.

50 országból több mint 1800 kutató és szakértő érkezett a tanácskozásra, melyen 20 párhuzamos szekcióban összesen több, mint 1400 előadás hangzott el. A nemzetközi nor-

mák szerint minden előzetesen benyújtott prezentációról – a szerző kilétének ismerete nélkül – két független szakember készített bírálatot. A bírálati pontszám alapján a konferencia tudományos programbizottsága döntött arról, hogy mely prezentációk rendelkeznek a bemutatáshoz szükséges kritériumokkal. A közel másfél ezer elfogadott prezentáció mellett nemzetközileg elismert kutatóktól hallhattunk plenáris előadásokat. Egy konferencia arculatát legmarkánsabban a meghívott előadók plenáris előadásai határozzák meg. A meghívott előadók prezentációinak témái a rendezvény színvonaláról és szakmai értékrendjéről tanúskodnak, hiszen betekintést engednek a neveléstudomány aktuális kutatási trendjeibe, valamint a legfrissebb kutatási eredményekbe.

Az írásunkban bemutatásra kerülő plenáris előadások kiválasztásakor szubjektív szempontokat érvényesítettünk, a kiválasztással/mellőzéssel azonban nem szándékozunk semmiféle minőségi különbségtételt tenni az egyes előadások között. Beszámolóunkban

*Az előadások hallgatása közben egyértelművé vált számunkra, hogy a neveléstudomány az utóbbi években elmozdult a szinguláris diszciplinaritástól a hierarachikus multidiszciplinárává válás irányába. Napjainkban egyre erősödni látszik a kutatók azon törekvése, hogy a legkülönbözőbb kutatási területek között szintézist teremtsenek (a neuropszichológiától kezdődően az élethosszig tartó tanuláson át a munka-alapú tanulásig). A legelemibb neurális folyamatok feltárása pedig a személyiség szintjén teszi egyre elérhetőbbé a teljes egészben látás kívánalmának megvalósulását.*

csupán azokról a prezentációkról nyújtunk áttekintést, amelyek a helyszínen felkeltették érdeklődésünket, illetve valamilyen módon kapcsolódnak kutatási területünkhöz.

Az előadások hallgatása közben egyértelművé vált számunkra, hogy a neveléstudomány az utóbbi években elmozdult a szinguláris diszciplinaritástól a hierarachikus multidiszciplinárává válás irányába. Napjainkban egyre erősödni látszik a kutatók azon törekvése, hogy a legkülönbözőbb kutatási területek között szintézist teremtsenek (a neuropszichológiától kezdődően az élethosszig tartó tanuláson át a munka-alapú tanulásig). A legelemibb neurális folyamatok feltárása pedig a személyiség szintjén teszi egyre elérhetőbbé a teljes egészben látás kívánalmának megvalósulását.

#### Csépe Valéria

A hazai kutatók közül Csépe Valéria, a Magyar Tudományos Akadémia Pszichológiai Kutatóintézetének tagja, az ELTE PPK Pszichológiai Intézetében a „Kísérleti és Kognitív Pszichológia: Kutatás és Klinikum” program vezetője tartott plenáris előadást. A kognitív idegtudomány, neurop-

szichológia nemzetközileg elismert szakembere a neuropszichológia és az oktatástudomány kapcsolatának kérdéseit, a kognitív diszciplinák átjárhatóságát elemezte.

A neuropszichológia tudományának kezdete a 19. század végére tehető. A századforduló körüli első lépéseket követően a második világháború után az agysérülést szenvedett emberek vizsgálata felvirágoztatta az agy sérülésének az intellektusra gyakorolt hatását kutató tudományt. Emellett az igen gyors technikai, elektronikai fejlődés egyre kifinomultabb tudományos eszközöket kínált, így a neuropszichológia eddig ismeretlen, új területeket hódíthatott meg. Napjainkban már három önálló tudományterületről, a klinikai, a kísérleti és a kognitív neuropszichológiáról beszélhetünk. A klinikai (klasszikus) neuropszichológia célpontja a beteg, feladata a diagnózis felállítása és a megfelelő terápia kijelölése. A kísérleti neuropszichológia a betegségek minél egzaktabb leírását tartja

szem előtt. A kognitív neuropszichológia a sérült megismerési funkciók tanulmányozásával a tipikus kognitív rendszerre vonatkozó kognitív pszichológiai elméletek tesztelését, a pszichikum hagyományos módszerekkel nehezen feltárható jelenségeinek leírását tűzi ki célul (Csépe, 2005).

A kognitív neuropszichológia létrejötté óriási áttörést eredményezett számos más kognitív tudomány területén is. A neveléstudomány számára is hatalmas lehetőségeket rejt, hiszen a kognitív készségek, képességek fejlődésének elmélete az eddig feltáratlan pszichofiziológiai szint megismerésével újabb releváns eredményekkel gazdagodhat. A kognitív neuropszichológia szemléletmódjának gyermekekre történő kiterjesztésével létrejött a kognitív fejlődés-neuropszichológia, amely több diszciplína eredményeit szintetizálva a gyermekek kognitív fejlődési zavarait, atipikus jelenségeit vizsgálja. Az előadó a neuropszichológia és az oktatástudomány metszetében lévő kognitív fejlődés-neuropszichológia területéről számos kutatási modellt és vizsgálati eredményt mutatott be.

Csépe Valéria a diszlexia – a gyermekkorban megjelenő súlyos olvasási zavar – legjellegesebb hazai szakértője. Kutatásaiban olvasási zavarral küzdő gyermekeket vizsgált a neuropszichológia módszereivel. Hangsúlyozza, hogy az olvasó agyának működésével kapcsolatos eredmények nem csupán a kutatók egy szűk körének, hanem a gyakorló pedagógusok számára is fontosak. Egy új tudományterület, az oktatás-idegtudomány hívott arra, hogy az oktatási és fejlesztő módszerek kidolgozásában-alkalmazásában neuropszichológiai alapokat nyújtson (Csépe, 2006).

A kognitív fejlődés és fejlődési rendellenességek idegtudományi megközelítése mellett az oktatástudomány egy másik kulcsfogalmáról, az élethosszig tartó tanulás (lifelong learning, LLL) és az agykutatás kapcsolatáról is hallhattunk a plenáris előadásban. A fejlett társadalmak kultúráját, dinamizmusát tekintve nem kétséges, hogy a világ, a minket körülvevő tárgyi, technikai, elektronikus, virtuális környezet olyan gyorsan változik, hogy az iskola nem tudja átadni azokat az ismereteket, amelyekkel a diákok 5–20 év múlva is sikeresen boldogulhatnak az életben (Csapó, 2001). Az egész életen át tartó tanulás rokon fogalma a tanuló társadalom, melynek jellemzői: (1) a tudás általános felértékelődése, (2) az érvényes tudás jelentős részének gyors és folyamatos változása, és ennek következtében (3) az egyénekre vonatkozóan az élethosszig tartó tanulás térhódítása (Kőpataki, 2003). Csépe előadásában rámutatott arra, hogy a neuropszichológia eszköztára kiválóan alkalmazható az oktatás hatásainak rövid és hosszú távú nyomon követésére, az élethosszig tartó tanulást kísérő agyi jelenségek feltárására.

### Paivi Tynjälä

Mivel az elmúlt évtizedben a különböző tudományterületek (közgazdaságtan, szociológia, neveléstudomány, információs-kommunikációs technológiák) eltérő értelmezési keretek és megközelítések felől vizsgálták az informális tanulás (informal learning) jelenségét, ezért napjainkig még a fogalomról sem alakulhatott ki általános közmegegyezés (Pordány, 2006; Derényi, Milotay, Tót és Török, 2007). A terminológiai konszenzus-hiány ellenére az informális tanulás a tradicionális jellegű, formális és nem formális tanulási forma alternatívájaként rövid idő alatt meghonosodott a pedagógiai gondolkodásban, s napjainkban alapvető vizsgálati koncepciónak tekintik az állampolgári kompetenciák területén (Hoskins, 2006). Az informális tanulás életkori kiterjedésével, hatókörével, szándékos/szándéktalan, illetve tudatos/nem tudatos jellegével kapcsolatban viszont a neveléstudományban nem létezik egységesen elfogadott álláspont. A nemzetközi szakirodalomban hasonló fogalomértelmezési problémák merülnek fel az informális tudással (informal knowledge) kapcsolatban is. Míg a kutatók jelentős hányada a felnőttkori kompetenciagyarapodás, valamint a munka és munkahely világa felől vizsgálja az informális tanulás és tudás mibenlétét, a kutatók másik csoportja a gyermekek iskolán kívüli forrá-

sokból származó, előzetes tudásának leírására alkalmas terminusnak tartja. Az EARLI budapesti konferenciájának plenáris előadásai közül az előbbi irányvonalhoz csatlakozott Paivi Tynjälä, aki a munkahelyi tanulás elméleti megközelítéseivel és kihívásaival foglalkozott előadásában.

A finn Jyväskylä Egyetem mellett működő Oktatókutató Intézet professzora az írás-elsajátítás és -kutatás területén vált nemzetközileg ismert és elismert kutatóvá (az írástanulás témájában gyakran idézett munkája például: *Tynjälä, Mason és Lonka*, 2001). Éppen ezért meglehetősen szokatlannak bizonyult, hogy Tynjälä a nevével fémjelzett kutatási iránytól gyökeresen eltérő témáról, a munka-alapú tanulásról (work-related learning) tartott plenáris előadást. Ha viszont megvizsgáljuk az OECD-országok számára iránymutatónak bizonyuló újabb finnországi tendenciákat, akkor Tynjälä kutatási területét már nem tekinthetjük meglepőnek. A közelmúltban ugyanis több olyan nagyszabású kutatási projekt is lezajlott Finnországban, amelyek középpontjában a munkahelyi tanulás egyes dimenziói álltak. A megvalósult törekvések közül kiemelkedik a Finn Akadémia Life as Learning (LEARN) széleskörű interdiszciplináris projektje, melynek jelentőségéről és tudományos háttéréről Csapó, Csikos és Korom (2004) nyújt áttekintést. A LEARN programot alkotó 17 részprojekt mindegyike abból a koncepcióból indult ki, hogy tanulásra nemcsak intézményes keretek között, hanem munkahelyi, nem-formális és virtuális környezetekben is sor kerülhet. A LEARN-kutatások közül az alábbi három kapcsolódott a munkahelyi tanulás kérdésköréhez:

- az interkulturális kompetencia elsajátítása a munkahelyeken;
- az expanzív tanulás új formái a munka világában;
- a problémaalapú tanulás – mint a tudás- és kompetenciagyárítás stratégiája – oktatási és munkahelyi kontextusban (*Kinyó*, 2008).

A jelenlegi makroszintű tendenciák, mint a gazdasági globalizáció, az információs társadalom fejlődése, a termelés módszereiben bekövetkezett változások, valamint a tudás szerepének felértékelődése a szakképzés és a munka világa közötti kapcsolat új kontextusát hívta életre. Ez az új kontextus indokolta annak a napjainkban is folyamatban lévő multidiszciplináris kutatóprogramnak az elindítását, amelynek célja, hogy értékelje a munka alapú tanulást (1) a munkahelyeken megvalósuló egyéni és kollaboratív tanulás folyamatainak szintjén, (2) az oktatási intézmények és munkahelyek szervezeti tanulósa folyamatainak szintjén és (3) az oktatási rendszer szintjén.

Tynjälä előadásában rámutatott arra, hogy a munka és tanulás közötti összefüggések kutatása egyidejűleg több diszciplína érdeklődésének középpontjában áll, ezért a különböző modell- és fogalomalkotó törekvések ez idáig nem kedveztek az egységes értelmezési keret kialakításának, az ismeretek integrációjának. A tanulásmetaforák, tanulásfogalmak és kutatási paradigmák áttekintését követően a formális és informális (munkahelyi) tanulás közötti alapvető különbségeket az előadó az alábbi ellentétpárokkal szemléltette (1. táblázat).

#### Terezinha Nunes

A tanulók iskolán kívüli forrásból származó előzetes tudásának problémái, valamint a gyermekek naiv természettudományos képzeiteinek és tévképzeiteinek feltárása már több mint egy évtizede foglalkoztatja a pedagógiai kutatás nemzetközi és hazai képviselőit. Az Oxfordi Egyetem professzora előadásában a tanulók előzetes tudásának kérdéseit újszerű megközelítésből, a matematika tantárgyhoz kötődő mindennapi, életszerű problémahelyzetek elemzésével vizsgálta.

Nunes saját empirikus kutatásainak eredményein keresztül rámutatott arra, hogy bár a racionális számok tanítása a formális oktatás keretein belül kezdődik, mindez korántsem jelenti azt, hogy a tanulók nem rendelkezhetnek előzetes ismeretekkel, tapasztalatokkal, informális tudással a racionális számok (törtszámok) világával kapcsolatban. Megállapí-

1. táblázat. A formális oktatás és a munkahelyi tanulás különbségei

Formális oktatás	Munkahelyi tanulás
1. Intencionális	1. Legtöbbször nem szándékos
2. Deklarált tanterv és standardok szerint zajlik	2. Nem kimenetorientált
3. A mentális tevékenységekre helyezi a hangsúlyt	3. A mentális tevékenységek mellett az eszközhasználat is hangsúlyos
4. Explicit tudást és általános készségeket eredményez	4. Implicit tudást és helyzetspecifikus komponenseket eredményez
5. A tanulási kimenetek megjósolhatók	5. A tanulási kimenetek kevésbé megjósolhatók
6. Individuális jellegű	6. Kollaboratív jellegű
7. Az elmélet és gyakorlat hagyományosan elkülönül	7. A komponensek fejlődése holisztikus jellegű
8. Az ismeretek és készségek elkülönülnek	8. Nem különülnek el az ismeretek és készségek

tásai szerint a tanulók a törtekre vonatkozó megértési problémák két típusával: mennyiségi és reprezentációs nehézségekkel szembesülnek alapfokú tanulmányaik során. Az egyik probléma, hogy a diákok számára általában nehézséget okoz annak megértése, hogy milyen összefüggés áll fenn két különböző mennyiség között, s az egyik kvantitás megváltoztatása milyen hatást idéz elő a másikban. Ha például egy tortát három gyermek között egyenlő arányban kell elosztani, akkor egy újabb, negyedik gyermek érkezése azt eredményezi, hogy csökken az egy gyermeknek jutó süteményrész. Vagyis az egyik mennyiség megnövelése (gyermeklétszám) csökkenést idéz elő a másik mennyiségben. A változás jellege azonban attól függ, hogy melyik értéket növeljük: nagyobb torta esetén növekedne az egy gyermeknek jutó süteményrész. Nunes megállapítása szerint a kihívások másik típusa a mennyiségek jelölésében használt szimbólumokhoz vezethető vissza. A racionális számok jellemzőiből adódóan különböző (tört)számok ugyanazt a mennyiséget reprezentálhatják (például  $1/3$ ,  $2/6$ ,  $3/9$ ), ugyanakkor ugyanaz a törtszám két különböző mennyiség jelölésére is alkalmas (például  $12 \cdot 1/3$ -a  $\neq 24 \cdot 1/3$ -ával).

### Jari-Erik Nurmi

Napjaink iskolai oktatása alapvetően a propozicionális jellegű tudáselemek közvetítését, valamint az olvasás-szövegértés és a matematikai alapkészségek optimális mértékű elsajátítását tűzi ki célul. Ezek a tudáselemek a tanulók mindennapi életben való sikeres boldogulásának szükséges, de nem elégséges feltételei. Jari-Erik Nurmi, a finn Jyväskylä Egyetem professzora *Tanulás és motiváció az óvodában és az általános iskolában* című előadásában rámutatott arra, hogy az eredményes tanulás érdekében – a megfelelő kognitív folyamatok mozgósítása mellett – olyan beállítódások kialakítására is szükség van, amelyek hosszú távon, felnőttkorban is fenntartják az egyének motivációját, tanulási feladatok iránti elkötelezettségét. A teljesítménymotivációval kapcsolatos pszichológiai vizsgálatok kimutatták, hogy az iskolában gyengén teljesítő és tanulási nehézségekkel küzdő gyermekek legtöbbször nem motiváltak a feladat megoldására, ezért inkább a feladatelkerülés stratégiáját választják. Ezek a kártékony mintázatok azonban hosszabb távon az alacsony tanulmányi teljesítmény állandósulásához és tanulási problémákhoz vezethetnek. A korábbi felmérések eredményei a motivációkutatás finnországi szakértőit arra ösztönözték, hogy az alapkészségek fejlődését feltáró óvodai, iskola-előkészítő és az általános iskola első két évfolyamát érintő finnországi longitudinális vizsgálatokat olyan mérőeszközökkel egészítsék ki, amelyek feltárják a szülőknek és a pedagógusoknak a gyermekek korai tanulási motivációjára és alapvető készségeik fejlődésére gyakorolt hatását.

### Avi Kaplan

Jari-Erik Nurmi plenáris előadásához tematikájában kapcsolódik Avi Kaplan prezentációja. Az izraeli Ben Gurion egyetem professzorának kutatási területe ugyanis szintén a motiváció témakörét érinti. Kaplan előadásában azonban a motiváció és a személyes identitásformálás folyamatainak meglehetősen újszerű teoretikus megközelítését hallhatuk, amely az exploráció fontosságát hangsúlyozza a tanulásban és a fejlődésben. A pszichológiai szakirodalom metaelemzéséből ugyanis a kutatók arra a megállapításra jutottak, hogy az explorációnak meghatározó szerepe van a fejlődésben, az iskolai teljesítményben és az egyén jóllétében.

Az exploráció (a világ felfedezésének, megismerésének vágya) főként Nagy József (2002) könyvéből és az általános fejlődéslélektani munkákból ismert a neveléstudományok iránt érdeklődő hazai közösség számára. Nagy József az explorációt olyan velünk született, öröklött alapként értelmezi, amelyből az életkor előrehaladtával az ismeretszer-

ző képesség – a tudásszerző képesség egyik részképessége – bontakozhat ki. Flum és Kaplan (2006, 100.) szerint viszont az exploráció „[...] aktív információkeresés, az információ vizsgálata és önreflektív módon történő értékelése”. Fogalomértelmezésük szerint tehát a külvilág felfedezésére irányuló belső késztetés nem ér véget a gyermekkorban, hanem egy olyan tartós folyamatról van szó, amely a felnőttkorra is kiterjed, s az egyén részéről nagyfokú cselekvési tudatosságot, értelmező attitűdöt feltételez. Kaplan előadásában áttekintést adott azokról a gazdasági, kulturális, politikai és technikai kihívásokról, amelyekkel az oktatási rendszereknek várhatóan meg kell küzdeniük a következő évtizedben. Amellett érvelt, hogy a feltételezett változásokkal való sikeres megküzdés érdekében az exploratív orientációnak (exploratory orientation) alapvető oktatási céllá kellene válnia. Az exploratív orientáció olyan motivált beállítódást jelöl, amely során az egyének azért vesznek részt különböző tevékenységformákban, hogy az azok-

*Az egyik legjelentősebb neveléstudományi szervezet konferenciájának Magyarországra látogatása egyrészt megtiszteltetés a hazai neveléstudományi szakma számára, másrészt pedig Csapó Benő nemzetközi szintű munkásságának elismerését jelképezi. A magyar pedagógus szakmában példa nélküli méretűnek és jelentőségűnek mondható rendezvényt két év szervezőmunka előzte meg, amelyet Csíkos Csaba, a konferencia menedzsere koordinált.*

ból leszűrhető tapasztalatokat saját önfejlődésükhöz felhasználhassák. Az előadó kiemelte azt is, hogy az exploratív orientáció számos ponton kapcsolódik a célorientáció, az ön-meghatározás, az érdeklődés és az önszabályozó tanulás kutatási területeihez.

### Peter Nenniger

Az önszabályozó tanulás (self-directed learning, self-regulated learning) a tanítás-tanulás kutatásának egyik központi fogalmává vált a közelmúltban. Molnár Éva (2004) mutatott rá arra, hogy az EARLI-konferenciák történetében először a 2001-es fribourgi tanácskozáson, azt követően pedig a 2003-as padovai konferencián került a tudományos érdeklődés homlokterébe az önszabályozó tanulás, hiszen az utóbbin már több, mint harminc előadás foglalkozott a kutatási témával. Tanulmányában ugyanakkor azt is kiemel-



te, hogy az EARLI padovai konferenciáján egyetlen előadás sem vállalkozott arra, hogy szintetizáló jelleggel kísérletet tegyen egy egységes elméleti keret vagy definíció megalkotására. A szervezet budapesti konferenciáján Peter Nenniger plenáris előadása ezt a régóta fennálló hiányt kívánta orvosolni.

Nenniger rámutatott arra, hogy az egységes értelmezési keret kialakítását megnehezíti az a tény, hogy sokféle elméleti fogalom létezik egyidejűleg, valamint számos kutatási és alkalmazási terület kapcsolódik az önszabályozó tanuláshoz. A téma jelentősebb elméleti modelljeinek (például Pintrich, Zimmerman, Boekarts, Hiemstra, Corna, Pekrun) elemzésével az előadó megállapította, hogy az önszabályozó tanulás egyrészt sajátos fejlődési dinamikával rendelkezik, másrészt komplexitása az egyszerűtől az összetett felé mutat. Álláspontja szerint a kutatási terület dinamikus fejlődése és az azzal párhuzamosan zajló folyamatos komplexitás-növekedés azt eredményezte, hogy a prezentáció címében szereplő kérdésfelvetésre (*Mi az önszabályozás az önszabályozó tanulásban?*) nem adható egyértelmű válasz. Szintézisjellegű önszabályozás-definíciójában a komplexitást hangsúlyozó jegyek dominanciája érvényesül, mely szerint az önszabályozás „a tanulás dinamikus funkciója, amely különböző rendszerekben és szinteken zajlik; aktív, konstruktív és szabályozó folyamatokat foglal magában; az egyén kognitív, affektív és motívációs bázisain nyugszik, és függ a környezeti feltételektől”.

### Záró gondolatok

Az egyik legjelentősebb neveléstudományi szervezet konferenciájának Magyarországra látogatása egyrészt megtiszteltetés a hazai neveléstudományi szakma számára, másrészt pedig Csapó Benő nemzetközi szintű munkásságának elismerését jelképezi. A magyar pedagógusszakmában példa nélküli méretűnek és jelentőségűnek mondható rendezvényt (Tóth, 2007) két év szervezőmunka előzte meg, amelyet Csikos Csaba, a konferencia menedzsere koordinált. A szervezésbe fektetett energia megtérülését nehéz számba venni. A sok tapasztalat, egy-egy előadás, beszélgetés élménye mellett mindenképpen említést érdemel a szervezés alatt és a konferencia szüneteiben megszülető számos kutatási együttműködés, személyes kapcsolat, amelyeket az internet és az e-mailek világa nem pótolhat. Egy ilyen volumenű rendezvény – mely minden mozzanatában a nemzetközi szintű, professzionális atmoszférát közvetíti – önkéntelenül is magával ragad, áthatja a hazai pedagógiai közéletet, és magas szintű, minőségi tudományos munkára ösztönöz.

### A konferenciabeszámolóban szereplő plenáris előadások

Csépe Valéria: *Neuroscience in education: The challenges of transdisciplinarity*

Avi Kaplan: *Exploratory orientation: Motivation and identity processes in the service of learning and development*

Peter Nenniger: *What is self-direction in self-directed learning? – State of the art and consequences for the development of learning potentials*

Terezinha Nunes: *Understanding rational numbers*  
Jari-Erik Nurmi: *Learning and motivation in kindergarten and elementary school*

Paivi Tynjälä: *Research on workplace learning: Approaches, findings and challenges*

### Jegyzet

(1) A SIG-ek teljes listája megtekinthető a [http://www.earli.org/special\\_interest\\_groups](http://www.earli.org/special_interest_groups) oldalon.

## Irodalom

- 12th Biennial Conference for Research on Learning and Instruction (2006). 2008. január 17-i megtekintés. <http://earli2007.hu/nq/home>
- A finn Oktatókutatási Intézet – IER (é. n.). 2007. november 17-ei megtekintés. <http://ktl.jyu.fi/ktl/english/introduction>
- Breuer Press International (2007. augusztus 28.): Hiller: komoly elismerés, hogy Magyarországon rendezik az EARLI-konferenciát. 2008. január 17-i megtekintés. [http://www.bpi.hu/index.php?action=full-news&id=343472&category=297&category\\_name=bpi\\_hirek](http://www.bpi.hu/index.php?action=full-news&id=343472&category=297&category_name=bpi_hirek)
- Budapest Online (2007. augusztus 30.): Hiller: komoly elismerés, hogy Magyarországon rendezik az EARLI-konferenciát. 2008. január 17-i megtekintés. [http://www.proba.bpn.hu/kultura\\_3\\_12\\_30.html](http://www.proba.bpn.hu/kultura_3_12_30.html)
- Csapó Benő (2001): Tudáskonceptiók. In Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 88–105.
- Csapó Benő – Csikos Csaba – Korom Erzsébet (2004): A tanítás és tanulás kutatása Finnországban. *Iskolakultúra*, 14. 3. 45–52.
- Csépe Valéria (2005): *Kognitív fejlődés-neuropszichológia*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Csépe Valéria (2006): A diszlexia természete. In Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest.
- Derényi András – Milotay Nóra – Tót Éva – Török Balázs (2007): *A nem formális és informális tanulás elismerése Magyarországon. Egy OECD-projekt tanulságai*. Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest.
- European Association for Research on Learning and Instruction (é. n.). 2008. január 17-i megtekintés. <http://www.earli.org>
- Flum, H. – Kaplan, A. (2006): Exploratory orientation as an educational goal. *Educational Psychologist*, 2. 99–110.
- Hiller István (2007. augusztus 28.): *Komoly elismerés, hogy Magyarországon rendezik az EARLI-konferenciát*. 2008. január 17-i megtekintés. [http://www.hiller.hu/article\\_details.php?id=788](http://www.hiller.hu/article_details.php?id=788)
- Hoskins, B. (2006): *Draft framework for indicators on active citizenship*. European Commission Directorate – General Joint Research Centre, Centre for Research on Lifelong Learning, Ispra.
- IT Business (2007. augusztus 28.): *EARLI sajtótájékoztató*. 2008. január 17-i megtekintés. <http://www.pcguru.hu/itbusiness/esemenyek.php?y=2007&m=08>
- Junior Researchers – JURE (é. n.). In *European Association for Research on Learning and Instruction*. 2008. január 17-i megtekintés. [http://www.earli.org/Junior\\_Researchers\\_%28JURE%29/About\\_JURE](http://www.earli.org/Junior_Researchers_%28JURE%29/About_JURE)
- Kinyó László (2008): *A finn oktatás-kutatás fejlesztése*. Miniszterelnöki Hivatal Oktatás és Gyermeksegély Kerekasztal. Kézirat.
- Kópataki Mária (2003): Az egyéni tanulás motiválása az élethosszig tartó tanulásra – riportéri jelentés. In Kósa Barbara, Monostori Anikó és Simon Mária (szerk.): *Nyitott iskola – tanuló társadalom*. 2008. január 17-i megtekintés. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=nyitott-13-Kopataki-egyenikulturopont> (2007. augusztus 28.): EARLI-konferencia Budapest. 2008. január 17-i megtekintés. [http://www.kulturpont.hu/content.php?hle\\_id=15114](http://www.kulturpont.hu/content.php?hle_id=15114)
- Magyar Hírlap Online (2007. augusztus 28.): *Oktatókutatók eszmecseréje Budapesten*. 2008. január 17-i megtekintés. <http://www.magyarhirlap.hu/cikk.php?cikk=134568>
- Molnár Edit Katalin (1997): Az EARLI folyóirata: *Learning and Instruction. Iskolakultúra*, 12. 118–120.
- Molnár Éva (2004): Önszabályozó tanulás az Earli-konferencia homlokterében. *Iskolakultúra*, 5. 50–56.
- Nagy József (2002): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nyíregyháza Online (2007. augusztus 30.): Hiller: komoly elismerés, hogy Magyarországon rendezik az EARLI-konferenciát. 2008. január 17-i megtekintés. [http://nyiregyhaza.mconet.biz/kultura/hiller\\_komoly\\_elismeres\\_hogy\\_magyarorszagon\\_rendezik\\_az\\_earli\\_konferenciat\\_3\\_343808.html](http://nyiregyhaza.mconet.biz/kultura/hiller_komoly_elismeres_hogy_magyarorszagon_rendezik_az_earli_konferenciat_3_343808.html)
- Oktatási és Kulturális Minisztérium (2007. augusztus 28.): Hiller: komoly elismerés, hogy Magyarországon rendezik az EARLI-konferenciát. 2008. január 17-i megtekintés. <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=1439&articleID=229647&ctag=articlelist&iid=1>
- Polgár Info (é. n.): *Tanuláskonferencia kezdődött Budapesten*. 2008. január 17-i megtekintés. <http://www.polgariinfo.hu/modules.php?name=News&file=article&sid=5383>
- Pordány Sarolta (2006): Az informális tanulás értelmezése és mérése. In Feketéné Szakos Éva (szerk.): *Fókuszban a felnőttek tanulása*. Szent István Egyetem Gazdaság és Társadalomtudományi Kar Tanárképző Intézet, Gödöllő. 25–33.
- Tóth Katalin (2007): Az EARLI konferenciája Budapesten. *Szegedi Egyetem – a Szegedi Tudományegyetem lapja*, 12. 2008. január 17-i megtekintés. <http://www.u-szeged.hu/object.2104FF9C-3B0C-44D9-9BA7-7D9BD9FCABAE.ivy?full=true>
- Tynjälä, P. – Mason, L. – Lonka, K. (2001, szerk.): *Writing as a learning tool. Integrating theory and practice*. Kluwer Academic Publishers, Hingham.
- Varga Miklós (2007. augusztus 28.): EARLI – nem korai a tanítás és a tanulás újdonságainak hasznosítása. *Infovilág*. 2008. január 17-i megtekintés. <http://infovilag.hu/hir-9188-earli-nem-korai-tanitas-es-tanulas.html>

**Kinyó László – Kelemen Rita**  
SZTE, BTK, Neveléstudományi Intézet